

美国中学世界史教科书的编写逻辑及启示

谢 欧

(西南大学 教师教育学院, 重庆 400715)

摘要:历史教科书的编写对学生历史学科核心素养和综合素养的提升具有重要影响。为彰显教材对学生学习的指导价值,美国中学世界史教科书的编写基于学生素养的养成,不仅以课程标准为要求设定目标、以课程目标为引领编写内容、以内容为基础设定方法,还以方法使用为依据展开嵌入式评价,从而为学生历史学科核心素养的培育与提升提供了有效支撑。汲取其有益经验,我国的中学历史教科书编写可充分发挥教科书的学习指导功能,加强教科书的学科联系,完善教科书的评价内容,提升教科书的使用层次,进一步增强教科书的系统性与科学性,最终促进学生历史学科核心素养和综合素养的提升。

关键词:中学历史教学;历史教科书;历史学科核心素养;历史素养;教材编写

中图分类号:G423.3;G5712 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2022)06-0115-10

基金项目:全国教育科学“十三五”规划课题“新中国70年中学历史课程发展文献整理与研究”(BHA170129),项目负责人:曹华清;中央高校基本科研业务费专项资金项目“清末至民国初期我国公民教育课程演化史研究”(SWU1509159),项目负责人:谢欧。

作者简介:谢欧,教育学博士,西南大学教师教育学院副教授。

学校课程是为了实现各级各类学校的教育目标而规定的教学科目及其目的、内容、范围、分量和进程的总和^[1],也是以教科书为媒介所进行的教学活动^[2]。教科书不仅是学习内容的重要载体,也是学生最有效的学习工具。因此,以学生的视角关注教科书的编写与使用,可充分发挥教科书的角色功能。美国《国家历史课程标准》明确要求,中学历史教学应落实五种历史学习能力,包括时序思维能力、历史理解能力、历史分析与历史解释能力、历史研究能力、分析历史问题并作出决策的能力^[3]。这五种能力,其实质也是学生应具备的历史学科素养。美国中学世界史教科书按照课程标准的要求,设定了学生综合性学习技能习得的总目标,并以这一目标为引领在学科融合的整体叙事中展开内容编写,以整体性的内容编写为基础设定具体探究历史的方法与策略,以对方法的使用为依据嵌入自主性评价。由此,在

“目标—内容—方法—评价”的逻辑框架下展开编写,以提高学生对于教科书的使用和开发能力,进而提升中学生的历史学科素养和综合素养。本文从美国教材委员会建议教师选择的“经典”教科书^[4]中,选取最具代表性的三种中学世界史教科书——培生(Pearson)子公司 Prentice Hall 出版的《世界历史:连接到今天》(以下简称 Hall 版)、麦格劳-希尔公司(McGraw-Hill)出版的《世界历史》(以下简称 Hill 版)和霍顿·米夫林·哈考特出版公司(Houghton Mifflin Harcourt)旗下 McDougal Littell 出版的《世界历史:互动模式》(以下简称 Littell 版)——为例,通过对它们的文本分析,提炼归纳美国如何基于学生素养养成编写中学世界史教科书,以期为我国中学历史统编教科书的编制提供借鉴。

一、以课程标准为要求设定目标:综合性学习技能的习得

美国历史课程标准不仅解释了学生核心素养的概念,更为重要的是凸显了上述五种能力的学习本质^[5]。通常情况下,学校教育往往把阅读、写作、表达等一系列学习基本技能的培养局限于语言一门学科,但美国的中学强调

跨学科读写教学以及综合性基本学习技能的习得。在世界史教科书编写中,同样强调如何教会学生基于教科书的高效利用而形成良好的综合性学习技能。Hall 版、Hill 版、Littell 版三个版本的中学世界史教科书,均以综合性学习技能习得为目标设置了帮助学生增强学习技能的栏目,以提升学生对教材的自主性使用能力。具体技能要求见表 1 所示。

表 1 美国中学世界史教科书学习技能要求

版本	栏目	技能内容
Hall 版 世界历史:连接到今天 (<i>World history:Connections to Today</i>)	技能手册	地图认识技能 图片与图表理解技能 视觉解读技能 分析史料技能 比较观点技能 分析信息技能 分析因果技能 提出并解决问题技能 互联网使用技能
Hill 版 世界历史(<i>World History</i>)	阅读技能手册 技能建构板块	阅读技能 社会科学学习技能 信息技术技能 研究写作技能
Littell 版 世界历史:互动模式 (<i>World history:Patterns of Interaction</i>)	技能建构手册	批判性阅读技能 社会研究写作技能 创建展示技能

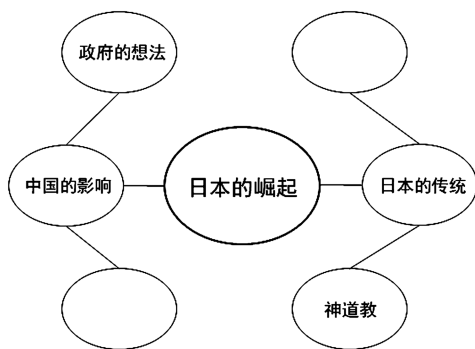
从表 1 可以看出,三个版本的教科书从多个维度与层次对学习技能的培养提出了具体要求。不仅如此,这些基本技能在实际教学中还被进一步细化。如,Hill 版的“研究写作技能”又分为笔记记录、信息归纳、列提纲、撰写报告等内容,且对其不是简单罗列要求,而是通过具体的解说步骤和方法训练教导学生如何习得这些技能。从整体上看,三个版本的教科书在技能培养上有一个共同点,即:高度重视阅读技能的培养。这也有利于我们进一步理解美国世界史教科书编写是如何凸显学生的教科书使用能力的。

对于历史学科而言,阅读并非一般意义上的日常阅读,而是以历史认知建构为目的的高层次阅读。教科书文本阅读水平的高低将直接影响学生的历史建构。因此,美国中学世界史教科书虽然对于阅读要求的侧重点不同,但

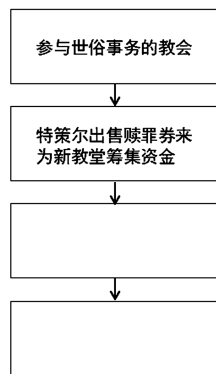
均强调学生在阅读教科书文本时要读通、读懂、读出联系,且非常注重阅读前预习的要点、阅读中积极阅读的方法、阅读后总结反思的策略,强调三阶段连贯性指导。如,Hall 版教科书侧重有效的积极阅读,要求学生做“积极的读者”,即“通过思考、提问、质疑,有时甚至是反对作者的观点而沉浸在阅读材料里的人”^{[6]xxxviii},并提出了寻找内容联系的分类型、因果关系、整理时序、对比反比等阅读模式以及所对应的图示策略。如:分类归纳使用概念图示结构;因果关系使用“因果图表”结构;整理时序通过制作流程图或时序线;超过两个比较项时用矩阵或表格比较,只有两个比较项时用维恩图比较^{[6]xxix}。具体阅读模式及图示策略见图 1 所示。Hill 版教科书则更侧重于研究性阅读的技能,突出教科书的工具性作用,要求学生围绕问题,理解、联想、厘清文本结构,从

而推动研究性思维能力的培养和发展^{[6]RH1}。Littell 版教科书凸显了批判性阅读的重要性,提出了七种批判性阅读技能,它们分别是:确

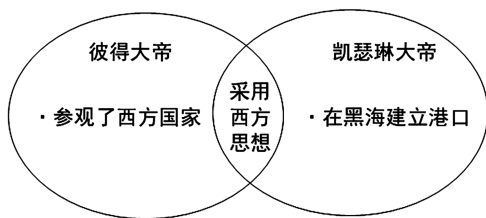
定主要思想;理清时序;理解、归纳史实;发现和解决问题;分析因果;比较和对比;区分事实与意见。



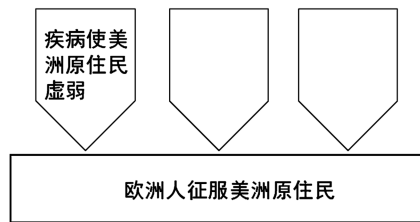
在讲到古代日本史日本崛起时,要求学生阅读相关内容,按照概念图 图示总结归纳相关因素。



在讲到新教改革时,要求学生阅 读相关内容,按照流程图增加重要的 事件及影响新教改革的思想。



在讲到俄国绝对君主制时,要求 学生做韦恩图比较彼得大帝和凯瑟琳 大帝统治时期的事情,会列举一个维 恩图模式,但要求学生添加更多信息。



在讲到征服美洲时,要求学生做 因果图示,添加其他因素来帮助解释 为什么西班牙人能够征服美洲原住民 帝国。有多少因素就加多少表格。

图 1 美国世界历史教科书提供的部分阅读模式及图示策略

总之,美国中学历史教科书以学生历史技能 的自我训练为核心,从不同层面集中探讨了 历史学习中听、说、读、写相关技能的习得。这 不仅能有效帮助学生全面掌握历史学习基本 技能,同时也注重了对各项技能的强化和巩固,从而使 学生养成充分调动和应用相关技能 去分析和解决各类实际问题的能力。

二、以课程目标为引领编写内容:在学 科融合中展开主题性整体叙事

历史学科涵盖了政治、经济、科技、教育、 文化等各个领域,具有综合性。如果历史教科 书的内容选择只强调历史学科的优先性和独 立性,那么将在一定程度上导致知识的割裂, 从而限制学生的视野和思维。因此,历史教科 书应引导学生从整体上把握历史,而不是孤

立、分散地记诵历史知识。事实上,美国历史 课程标准对“综合性学习技能习得”总目标的 设定正是这一理念的体现。美国中学世界历 史教科书的编写在这一目标的引领下而展开, 其内容展现出良好的整体性,在编写理念和编 写内容上都体现出跨学科的叙事风格,有利于 增强学生对历史的整体认知,塑造学生跨学科 的社会理解思维品质。

一方面,教科书编写者结合美国历史课程 标准要求,对世界历史进行归纳和分类,确定 跨学科理解历史的主题。即使不同版本教科 书的主题关键词会有所不同(具体见图 2 所 示),但探讨的基本都是在历史发展进程中重 要且不断再现的主题,阐释历史是什么以及为 什么要学习历史,并在后续各章节所涉及 的各段历史中,都聚焦到对相应主题的理解上。这

些主题既呈现了世界历史的发展线索,同时又是世界历史的组成部分;既可促使学生进一步

深入理解教科书内容,也有助于学生更好地建构世界历史知识的整体框架。

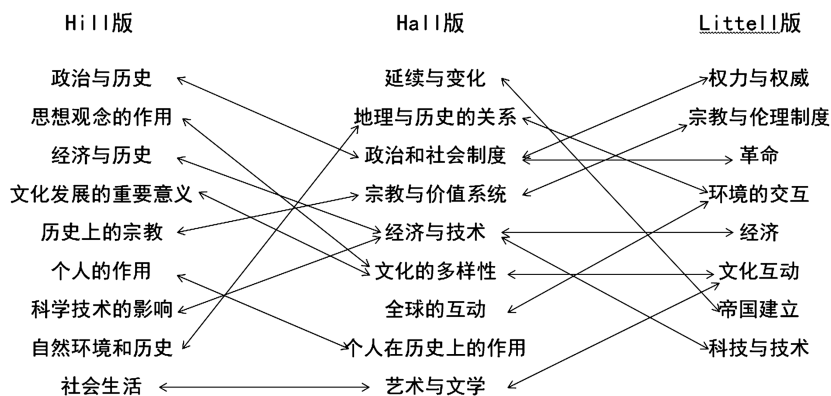


图2 美国中学世界史教科书编写主题

另一方面,在选材和编写中充分体现跨学科知识融合的理念。美国历史教科书在大历史的基础上,以历史学科的基本概念和法则为核心,有机融入政治、经济、文化、建筑、娱乐、艺术、服饰、社会生活各领域的活动和知识概念等,力求为学生展现一幅最贴近人类生活的真实画卷。如文学,这是历史教科书常见的选择内容。其较为典型者是从文学历史中摘取了《史记》中的内容作为阅读材料,以帮助学生像历史学家一样分析汉武帝和儒家思想以及司马迁对此的态度。地理学科也是与历史学科交叉结合最紧密的学科,下文的案例将进一步说明,此处不再赘述。

除了人文学科,美国历史教科书对自然科学知识的融入也极为重视。如关于文艺复兴中科学革命的内容,教科书会详细介绍17世纪早期新的科学方法,并在正文中明确阐述这种新的科学方法的内涵、其与以前方法的区别等。甚至会以图示的方式列出科学方法的七大步骤:陈述问题—收集问题信息—形成一个假设或教育猜测—实验或测试这个假设—记录和分析数据—陈述一个结论—重复这些步骤^{[6]357}。

此外,美国历史教科书还通过设置跨学科特色栏目,促进学生的人文精神与艺术修养。Littell版教科书设置了看似与历史学主干知识相去甚远的艺术性鉴赏活动栏目,如艺术赏析、手工艺品赏析、建筑艺术赏析等。Hall版

教科书也有人文社会链接、观点等栏目,使学生在历史知识的同时,能多角度、全方位地了解人类在历史进程中的生活。如,在“古代印度的发展”学习结束后,会设置一个有关印度舞的人文链接,介绍印度舞的由来,并用图片展示印度舞的手势以及所代表的含义,阐明印度舞的影响等^{[6]84}。Hall版教科书的鉴古观今栏目,则会从建筑、文学、科技等方面对比历史与现实。如,通过展示哈德良时期修建的万神庙和弗吉尼亚大学圆形大厅建设图片,并从建筑模式、建筑理念、混凝土强度等多个角度予以解析,促进学生进一步理解罗马建筑模式对现代设计的影响^{[7]164}。

综上所述,虽然只是一本历史教科书,但学生可以从中学学习很多跨学科的知识内容,了解历史与社会的联系,有助于其提升综合素养、培养创新意识与创新能力。

三、以内容为基础设定方法:在多维引导中准确理解历史

历史教科书作为学生学习和认识历史的重要载体,其工具性历来为编写者所广泛重视。这种工具性根植于教科书的具体内容,且与教科书的人文性相得益彰。换言之,工具性需以一定的内容为基础,且与人文性相融,方能有效发挥作用。美国中学历史教科书的编写亦是如此。美国中学历史教科书不仅注重

主题性整体叙事,同时还以此为基础设定了探究历史的具体方法与策略,以充分发挥教科书的工具性。一方面,在教科书中提供具体的材料和观点;另一方面,对学生展开围绕时序了解历史、围绕空间理解历史、围绕史料探究历史的三维引导,以及依托任务帮助学生进一步准确掌握历史,从而使学生通过教科书的“阅读”形成“像历史学家一样思考”的能力。

(一)围绕时序了解历史

美国中学历史课程标准明确指出:“时序思维能力是历史推理的核心。”^[8]基于这一理念,美国中学历史教科书从三个方面切入,促进学生对象时序意识的自主培养。其一,以通史体例编排,按时序分期分地区分专题进行叙述。如:在世界古代史部分大的历史分期内,分别叙述各世界性古代文明和各地域文明的发展情况;世界近现代史也按时序,突出重大历史事件,以时间作为历史分期的划分依据^[9]。在中国历史部分,也是按早期中华文明、中华帝国的兴衰、中国的统一、元朝、明朝、清朝……这样从古至今的顺序来安排相关内容^[10]。其二,教科书中设置了对历史时序的提示。在教科书中,每章正文前均以时间轴标注本章重大历史事件,并且注重历史的共时性,在时间轴下方标出短时段内其他地域的重大历史事件。由此,学生可依据教科书的提示,从世界视野去思考中时段内的历史事件。而且,除时序提示外,每一节的内容中也设置了时间轴,更为细致地再次标注出该内容中重大历史事件的时序。其三,在编写中设置特色模块,使过去—现在—未来的联系更为紧密,促进学生形成长时段历时性的理解力。法国历史学家布罗代尔(Fernand Braudel)曾指出:“一种文明的历史,就是对古代材料中那些对今天仍然行之有效的东西的探索。它要解决的问题不在于将关于希腊文明或中世纪文明的一切物都一一告诉人们,而是要告诉人们,那些以前与今天仍然相关的东西。”^[11]美国在历史教科书中设置特色板块,正是基于要让学生思考过

去—现在、现在—现在以及未来—现在。如, Hall 版和 Littell 版教科书中均设置了“联系今天”板块。而 Hill 版教科书在这一点上更为突出,不仅在每章前言设置“对今天的影响”板块,促使学生能总体把握本章重要事件对今天的影响,而且在每节具体内容中还穿插了“历史与你”“认识过去”等栏目,试图将教科书中探讨的历史与今天的社会现实联系起来,以强化历史的认识功能。如,在古代希腊一章的前言中,明确指出希腊历史对当今社会生活的影响(包括奥林匹克运动会每四年举行一次),希腊建筑仍被认为是优雅匀称的古典楷模,希腊戏剧至今仍在世界各地上演,现代的民主政体和公民观念发轫于希腊人的政治思想等^{[7]106}。在该章的“历史与你”栏目中,还提供了伯利克里的葬礼演说,不仅要求学生探索美国宪法中蕴含伯利克里所描述的何种民主理念,还要求学生援引新宪法的条文,形成报告以阐述自己的观点^{[7]108}。此种编写策略既能让学生以史为鉴,解释历史如何影响今天的生活,汲取解决现实问题的经验和教训,更能激发学生历史学习的激情与兴趣,促进历史理解力的提升。

(二)围绕空间理解历史

任何历史事件都是在特定的、具体的历史时间和地理条件下发生的。只有将史事置于历史进程的时空框架当中,才能显示出它们存在的意义。美国中学历史教科书非常重视对于空间的理解,各版本教科书的编写者不仅设置了众多特色鲜明、类型多样的历史地图(包括疆域图、路线图、形势图等),而且强调学生对“读地图能力”的掌握。编写者通过设置地图来分析问题,一方面使地图“活”起来,引导学生深入发掘地图信息以及地图与本课历史知识点之间的联系,另一方面在以文解图和对历史的解释中,从时空联系的视角对学生进行历史思维能力的培养。如,应用希腊地形图,从希腊的地理环境来解析希腊的民主政治,是各国历史教科书编写的普遍策略,但美国中学历史教科书在地图使用中强调了学生理解能

力的培养。其要求学生依据地图完成三项技能的习得:(1)能在地图上标出重要位置:爱琴海、地中海、希腊、克里特岛、迈锡尼岛、雅典、斯巴达以及奥林匹斯山;(2)能理解区域:希腊的地理是如何阻碍统一的;(3)能比较希腊的地理与其他古代文明有何不同^{[6]106}。如此,通过地理知识与历史批判性思维的有机结合,使学生能通过完成任务深入理解希腊地理环境对其民主政治的影响。

(三)围绕史料探究历史

历史过程是不可逆的,认识历史只能通过现存的史料^[12]。因此,史料对于历史的探究发挥着不可替代的重要作用。美国中学历史教科书的编写者对此有着深刻的理解。美国中学世界史教科书不仅致力于为学生提供原始史料资料库,而且注重从方法论的视角引导学生了解和把握史料的价值。如,通过询问材料作者的意图(“来源”)、不同阶层的群体如何感觉和回应该史料(“语境化”)以及什么背景信息或不同来源的学生将需要评估这一材料的可靠性(“确证”)等^[13],来引导学生探索证据,筛选论证方法。同时,还通过基于史料的追问策略,提供一个可进行历史思维的平台,帮助学生自行分析史料。这种指导强调的是实证技能的培养,促进学生运用批判性思维来呈现信息和确定观点,从而真正认识历史。如,在教科书中呈现《马可波罗行纪》中关于忽必烈宴会的原文,并要求据此作出分析:大汗宴会上的桌子安排如何反映他所处的时代?宴会的中心人物是谁?是大汗还是他的宾客?为什么?Littell版教科书还在附录中为学生提供了原始资料手册(Primary Source Handbook),包括“建构背景”和“基于材料的基本问题”两个栏目。在“建构背景”中,介绍了包括作者、写作时间、写作背景等在内的该原始材料的基本信息,便于学生深入当时的历史情境去理解材料本身的含义。美国历史教科书所采取的这种“基于材料的问题”配合正文问题的方式,深化了材料的内容主题,使学生能进一步巩固

从材料中获取的知识信息^{[14]R39}。

(四)依托任务系统帮助提升“历史理解”

历史学科是一门培养思维能力的学科。历史探究不仅是一种学习方式,更是一种课程内容和课程形态^[15]。美国中学世界史教科书的编写充分体现了这一理念。教科书在序言和旁设中将学习任务结构化,形成有逻辑有层次的学习任务系统,以帮助学生自主学习正文中的历史内容,并从探究的视角去理解历史。三种常用的认知引导结构包括:序言的整体认知结构、正文的理解认知任务和小结的总结认知结构。

在三个版本的教科书中,“先行组织者”理念均贯穿其间,教科书的结构化功能得到充分体现。在每章的前言或导入部分,都会以结构化图示(详见图3)向学生指出本课学习的核心内容、能力要求、术语概念以及历史影响等。这种清晰明了的全景式导入有助于学生知识结构的建立。在正文学习中,同样设置有引导学生思考的各种结构图或任务,以帮助学生理解史实或分析历史结论。如,设置“记笔记”的任务,旨在让学生自行分析罗马帝国灭亡的原因和认识其灭亡的影响,而这个笔记结构还会有相应的结构框架来对“通货膨胀”“不可信的军队”“政治不稳定”等罗马帝国灭亡的主要因素进行提示^{[14]173}。此类笔记结构框架在Littell版教科书中随处可见,且涵盖了分析、归纳、比较、总结等多种思维能力的训练。Hill版教科书中的“阅读考查”也是与其类似的一种任务。该教科书在对每一部分正文或史实予以介绍之后,都会呈现一个有助于学生理解或思考的任务,如,在介绍完罗马共和国的内容后,设有一个“阅读考查”任务:说明罗马人是如何维持他们的帝国的^[16]。此类笔记结构图示会与阅读技能图示结合,设置于旁设系统各个部分。从整个教科书的编排可以看出,美国历史教学的宗旨就是要为促进学生的历史素养,特别是从理解历史的自我探究层面学习历史提供有力的方法论指导。

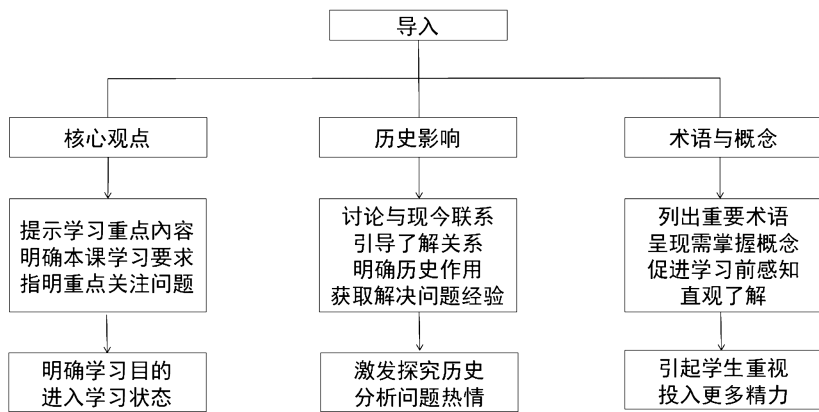


图3 美国中学世界史教科书的前言结构及作用

四、以方法使用为依据嵌入评价：在自主性评价中提升学科核心素养

美国中学历史课程标准所设定的目标为综合性学习技能的习得，而“能够在课程学习的过程中设计、监控和评价自己的学习活动”是美国中学生学习评价的重要内容^[17]。进一步讲，学生对自身学习能力的自主性评价是其综合性学习能力的重要体现。但值得注意的是，“方法”是教科书工具性的重要体现，综合性学习能力的习得在很大程度上取决于学生对历史探究方法的掌握。因此，美国中学历史教科书往往把评价作为重要一环嵌入教科书的编写中，其目的在于将听说读写等外显的行为能力和解释推理等内隐的思维能力整合为标准化或开放性的练习而加以强化^[15]，以此提升学生的学科核心素养。具体而言，教科书中关于评价的环节主要体现在每节后的总结、回顾部分，以及每章或几章后的阶段测评中。

在节后的总结与回顾中，主要包括复习总结和批判性思考，但不同版本的教科书在名称和栏目上会有所区别。Hall 版教科书中，复习分为“回顾”和“综合”两个栏目；Littell 版教科书中，基于复习总结设有“名词解释”和“笔记整理”等栏目，主要关注核心问题、形成概念、解释观点、阐明因果、发挥想象建构历史叙述等。如，“东亚文明传播”一章中“中国两个黄金时期(唐宋)”一节，课后回顾要求学生“认识隋文帝、唐太宗、武则天、大运河、李白(识记)；解释篡位、朝贡体系、土地改革、贵族等(形成

概念)；分析唐宋的崛起为中国带来了何种积极作用，描述唐宋时期中国的社会结构，而社会结构又如何反映儒家传统，综合分析什么思想和传统影响了中国绘画艺术、中国诗人吟诗的主题是什么等(阐释观点、阐明因果)”。在批判性思考部分，则主要由批判性问题以及跨学科思考或者应用性的写作构成，强调分析各种历史资料、提出假设、辨别事实与虚构、比较质疑历史观点、评价历史问题、选择立场等能力的培养。不仅如此，批判性思考部分还要求学生进一步掌握运用地图和运用信息的能力：“运用地图，说明唐朝以前的中国地图与唐朝以后的中国地图有什么不同，至少列举两点；运用信息：‘远水解不了近渴’这句话怎么反映了唐宋时期乡村政府的性质？”

章后综合复习和评价的整体结构，除节后总结的核心内容、知识结构、名词术语、批判性思维等主要内容外，还强化了社会科学、创新思维、跨学科思维、互联网拓展知识运用以及标准化考试训练等。在知识点回顾与总结中，继续强调术语和核心史实等常识性内容的总结，会列出哪些术语或人物是需要掌握的，并让学生自行解释。如，唐太宗、成吉思汗、马可·波罗是谁。在核心史实的复习中，则进一步关注了跨学科思维意识，不仅引导学生对本章所涉及的政治、经济、社会和文化等进行思考，还会从跨学科的视角提出任务让学生自主完成。如，从科技视角出发，要求学生选择三种由唐人开发的产品，并讨论它们的重要性；从地理视角出发，比较日本和中国的地理情

况,思考地理是否影响了双方社会的发展,等等。值得注意的是,这些常识性认识不再局限于单一的主要观点和术语理解,而是更加强调全章知识点的串联与归纳。在 Littell 版教科书中,甚至设置了一个视觉总结栏目(Visual Summary),要求学生完成列表、流程、循环、层次结构、关系和矩阵等图示结构,从长时段整体把握历史发展的概况和进行大时空跨地区历史现象比较分析。同时,表现性评价是章后自我评价的重点。教科书会设置历史写作、交流展示等较为常见的关于自我评价的任务,其目的在于使学生能依据这些任务自我检测是否具有相应的表述与展示能力。在某些情况下,交流展示还会结合数字化教科书的内容,以提醒学生利用网络资源进一步学习和拓展。如,教科书中列出公元 400—1600 年间亚洲主要宗教的表格,要求学生使用互联网资源完成佛教、印度教、儒教和神道教的创建人、信念/信仰的神、仪式等内容的查询,最终完成表格填写。

在章后评价中,学生自评的另一个有效途径是设计标准化试题。标准化考试是美国的重要考试之一,其结果会在很大程度上决定学生能否毕业或升学。因此,在教科书编写中,通常会以标准测试题作为学生自我评价的参照,同时会提供答题策略,而不只是简单呈现试题。如,对于标准化考试最主要的选择题型,教科书设有答题“七步法”:第一步,读题干,尝试直接回答问题,而不依据选项提示;第二步,看核心词;第三步,结合题干与选项再次阅读,不急于选择答案;第四步,排除明显错误选项;第五步,寻找绝对性的修辞语排除错误观点;第六步,再次阅读迷惑项;第七步,注意“不是”“不含”等诸如此类逆向思维词语。由此,学生能从科学化 and 概括性总结中提高自我训练能力和举一反三的学习技巧。

五、美国历史教科书编写对我国中学历史教科书编制的启示

历史教科书无疑是学校历史教育最主要、

最基本的教学资源,如何让教科书更好地支持核心素养导向下的历史课堂教学,还有待我们深入思考。当前,我国高中历史统编教科书还处于试用阶段,初中历史统编教科书尽管已投入使用,但仍需进一步修改和完善。因此,我们可以从美国历史教科书的编写中汲取有益经验,促进我国中学历史统编教科书的建设与发展。

(一)发挥教科书学习指导功能,使其成为学习的促进者

学习活动要有效率,学生必须掌握有效的学习方法,而教科书就具有为学生提供合理学习方法的“学习指导功能”^[18]。这种学习方法不仅应是学科知识的学习方法,还应是结合学习基本技能的方法。在课堂学习中,学生通过“听”和“读”来接受信息,通过“说”和“写”来表达思想,四者相互联系、相互作用,共同为“学会知识”和“学会学习”提供支撑。在我国的中学教学中,阅读、写作多局限于语文学科,而忽略了在其他学科中“听说读写”这一基础能力的培养。从美国世界史教科书的编写中我们可以发现,其大量辅助性系统为学生提供了基础性的学习策略指导。这些指导不仅有效促进了学生在阅读教科书的过程中进行自主思考,而且能使其及时进行自我反思,灵活调整学习策略。因此,应更加重视教科书的指导功能,特别是适度增加学习方法和学习思路的指导,将听说读写等基本技能与学科知识有机融合,提升学生学习的效度,使教科书真正成为学生学习的促进者。

(二)加强教科书的学科联系,使其成为知识的联结者

整体性是知识的重要特征,特别是在工业 4.0 背景下的教育领域,学科交叉已成为一种必然趋势。在这一趋势下,教科书的编写理应适度突破学科分割,实现学科的交叉融合,从不同学科的视角、应用不同学科的方法、通过不同学科的知识积累来培养现代人。对此,美国中学世界史教科书的编写给予了较好的回应。一方面,编写者在选材时以历史学科的基

本概念与法则为核心,强化多学科知识的整合与联系,同时结合其他社会学科知识概念来组织梳理课程结构,以促进学生在教科书的使用过程中形成一种学科间知识相互联系、相互补充的观念;另一方面,编写者在辅助系统中创设了学生自主开展跨学科学习的栏目,以在关注人类历史发展的进程中帮助学生从整合的、多维度的历史视角对历史进行观察,促进其实现学习迁移。美国中学世界史教科书的这种编写策略为我国历史教科书的编写提供了较好借鉴。如编写历史教科书时,可使内容侧重于在教学中建立学科之间的联系,在大通史下增加更多的学科专题内容,运用跨学科的知识来帮助学生学习历史知识。同时,还可加大对旁设内容的开发,在不影响正文历史主干知识的前提下,适度增设学生自主学习的跨学科拓展知识或鉴赏活动,以此让学生的人文素养得到全面提升。

(三)完善教科书评价内容,使其成为评价的帮助者

学生自我评价是其认识自我、激励自我、调整自我的重要手段,自评能力的提升也有利于增强学生自我教育与管理的责任感。对于中学历史教学而言,使学生能够对自身学习进行监控、判断、反思和调节,进而通过自评、内省获得持续改进或自我肯定意识,促进主体学习的建构,是提升学生学习效果的有效路径。在这一方面,美国世界史教科书的编写为我们提供了可借鉴之处。美国中学世界史教科书的编写思路是“学习活动前创设学习结构—实施过程中设置各种笔记记录与问题思考—学习结束后设置相应的节后复习与章后检测”,力图以创设覆盖学习全过程的自我检测任务来引导学生完成自我检测。事实上,思考题和课后习题在我国的教科书中也甚为常见,区别在于美国世界史教科书的自评测验不仅贯穿全过程,而且单独的课后考查形式更为多样,题型设置更为丰富,考查目标和内容也更为全面,包括思维方式、阅读技巧、语言组织、信息技术以及写作能力等。如此丰富的评价内容

对学生的综合素质培养以及全面发展起到了很好的指引作用,而这正是我国的历史教科书相对缺乏的。

(四)提升教科书使用层次,使其成为素养的培育者

教科书设计得科学与否,直接影响学生的学习效果。斯纳布拉斯(Sinapuelas)认为,学生使用课程资源有四个水平层次:记忆者—程序者—批判思维者—研究者,不同层次者使用教科书的表现存在较大差异。“记忆者”仅浏览教科书,无真正意图,仅记住事实,将教科书作为参考来查找答案;“程序者”尝试在个别事实之间建立联系,能记住如何解决给定类型的问题和建立各知识点之间的联系;“批判思维者”能用自己的语言把知识表达出来,融会概念阐释解决方案,为混淆的概念提供可选择的参考来源;“研究者”在概念和基础理论之间建立联系,对概念的真伪提出质疑,并思考它们如何与更大的主题进行关联^[19]。

在我国的中学历史课堂教学中,往往需要教师作为中介来完成上述不同使用层次的转化。而美国中学世界史教科书在编写时就强化其“结构化功能”,试图使学生自主完成转化。其通过对时间轴和地图的阅读指导,以及对材料的搜集、梳理、分析、总结、评价的指导,同时设置各类特色栏目,使学生能够将思考成果以恰当的形式呈现出来。特别是在凸显历史学科的价值方面,美国中学世界史教科书的编写更是值得借鉴。该教科书中大量的“与今天联系”栏目,可让学生从历史中汲取智慧,深入理解过去对现今的影响。虽然我国中学历史教科书对此也有所强调,但往往寄托于教师对内容的二次开发,进而再作立意设计或总结升华。这在一定程度上对学生历史学科核心素养的提升形成了阻碍。

总之,我们从美国中学世界史教科书的编写中可以看到,从方法论的角度设置各种结构,强化历史方法、历史思考、历史素养等程序性知识的引导,对于学生历史学科核心素养的提升具有重要作用。因此,我国的中学历史教

教科书的编写,应增加提升学生自我研读与探究能力的内容,引发学生深层次思考,帮助学生从教科书“记忆者”向更高层次的教科书使用者转化,从而全面把握教科书所传递的信息,充分发挥教科书的引导价值。

参考文献:

- [1] 毕恩材,王克强. 课程问题论[M]. 沈阳:辽宁教育出版社,1992:9.
- [2] SHARP A I. Aspects of English medium textbook use in HongKong[J]. *New Horizons in Education*, 1999, 40: 93-102.
- [3] 向勇. 历史学科核心素养发展策略——基于美国“READI项目”研究[J]. *教师教育学报*, 2020(6):110-118.
- [4] 美国教材委员会. 采用最广泛的教科书[EB/OL]. [2021-06-20]. <http://www.historytextbooks.net/adopted.htm>.
- [5] 赵亚夫,郭艳芬. 美国国家历史课程标准述评[J]. *外国教育研究*, 2004(2):1-5.
- [6] ELLIS E G, ESLER A. *World history: connections to today* [M]. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2005.
- [7] JACKSON J S. *World History* [M]. New York: McGraw-Hill Companies, Inc. 2005.
- [8] 赵亚夫. 国外历史课程标准评介[M]. 北京:人民教育出版社, 2005:20.
- [9] 陈其. 美国高中世界历史教科书的特点及启示[J]. *历史教学(中学版)*, 2012(1):8-13.
- [10] 梁艳芳,刘洪生. 美国高中教材《世界历史》内容特色简析——以中国史部分为例[J]. *中学历史教学*, 2018(7): 50-52.
- [11] 费尔南·布罗代尔. 文明史纲[M]. 肖昶,译. 桂林:广西师范大学出版社, 2003:44.
- [12] 中华人民共和国教育部. 普通高中历史课程标准(2017年版)[M]. 北京:人民教育出版社, 2018:5.
- [13] SUH Y H, IXSLIE W. Grant assessing ways of seeing the past: analysis of the use of historical images and student performance in the NAEP U. S. history assessment [J]. *The History Teacher*, 2014, 48(11):71-90.
- [14] BECK B R, BLACK L, KRIEGER S L, et al. *World History: patterns of Interaction* [M]. California: McDougal Littell, a division of Houghton Mifflin Company, 2009.
- [15] 刘翠航. 美国初中世界历史教材能力培养特点刍议——以霍尔特·麦克杜格尔出版社《世界历史》教材为例[J]. *外国中小学教育*, 2015(3):53-61.
- [16] 杰克逊·斯皮尔福格尔. 世界历史[M]. 黄雁鸿,等译. 郑州:大象出版社, 2006:143.
- [17] 蔡敏. 核心学习目标:美国高中学业评价的重要依据——以马里兰州高中为例[J]. *课程·教材·教法*, 2004(4): 91-96.
- [18] 钟启泉. 确立科学教材观:教材创新的根本课题[J]. *教育发展研究*, 2007(12):1-7.
- [19] 祝高波,吕立杰. 教师作为中介调节者:学生使用教科书效能的提升路径[J]. *课程·教材·教法*, 2020(3):104-110.

Logic and Enlightenment of World History Textbooks in American Middle Schools

XIE Ou

(College of Teacher Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: The compilation of history textbooks has a crucial influence on the improvement of students' core literacy and comprehensive quality in history discipline. The compilation of American secondary school history textbooks is based on the cultivation of students' literacy. It not only sets the target according to the curriculum standards, but also sets the methods based on the content and carries out embedded evaluations according to the application of the methods, which provides the effective support for the cultivation and enhancement of students' core literacy in history discipline. Drawing on its useful experience, the compilation of Chinese secondary school history textbooks, can give full play to the function of textbook learning guidance, strengthen disciplinary connection of textbooks, improve the evaluation content of textbooks, enhance the level of textbook use, in order to further enhance the systematic and scientific nature of the textbooks, and eventually promote students' core literacy and comprehensive quality in history discipline.

Key words: history teaching in secondary schools; history textbooks; core literacy in history discipline; historical literacy; textbook compilation

责任编辑 邓香蓉